

СТАВОВИТЕ НА СТУДЕНТИТЕ ОД ПЕДАГОШКИОТ ФАКУЛТЕТ - ШТИП ЗА КВАЛИТЕТОТ НА МОДЕЛОТ ЗА ПРАКТИЧНО ОСПОСОБУВАЊЕ НА СТУДЕНТИТЕ/ИДНИ НАСТАВНИЦИ

Соња Петровска

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

Факултет за образовни науки

Снежана С. Веселиновска

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

Факултет за образовни науки

STUDENTS' ATTITUDES AT THE FACULTY OF EDUCATION – STIP TOWARDS THE MODEL QUALITY FOR PRACTICAL QUALIFICATION OF THE STUDENTS/POTENTIAL TEACHERS

Апстракт

Подготовката за непосредна педагошка работа на студентите-идни наставници е едно од клучните прашања за кои расправаат сите оние кои на еден или на друг начин се вклучени и/или заинтересирани за образованието. Интересот е сосема оправдан ако се има предвид научно потврдениот став – квалитетот на образованието на наставниците е една од основните детерминанти на степенот на постигнувањата на учениците. Во тој контекст, светската образовна фела постигнува консензус околу потребата за професионализација на наставничката работа барајќи одговори на прашањата: На кои содржини треба да се стави акцент во процесот на нивното иницијално образование? Каков курикулум да се дизајнира? Дали наставниците ќе бидат поуспешни во својата работа ако во текот на иницијалното образование усвојат поголем фонд на знаења и развијат способности за примена на истите или пак ако се оспособат за континуирани промени на сопствената практика и трансформации на веќе стекнати педагошки стратегии? Дали во текот на иницијалното образование наставниците ќе се подготвуваат како практичари кои рутинирано ќе применуваат проверени дидактичко-методички приоди или како рефлексивни професионалци кои во секој момент од своето педагошко делување, ќе можат да одговорат не само на прашањата што и како нешто се работи, туку и зошто се работи?

Во трудот се презентирани резултати добиени од едно емпириско истражување реализирано во јуни, 2010 година, на примерок од 45 студенти (апсолвенти) на Педагошкиот факултет, Отсек за одделенска настава во Штип. Цел на истражувањето беше да се откријат силните и слабите страни на моделот за практично педагошко/професионално оспособување на студентите преку проучување на нивните ставови и мислења за значењето на моделот за сензитивноста на студентите за значењето на наставничката професија и значењето на моделот за оспособување на студентите за планирање, организирање, реализирање и вреднување на наставата (методичко-дидактички аспекти).

Клучни зборови: педагошка практика, модел, образование, наставници

Abstract

Preparation for immediate pedagogical work of students – potential teachers is one of the key questions argued by those who in one way or another are included or interested in education. The interest is completely justified especially if educationally confirmed attitude – the educational quality of the teachers is one of the basic determinants for the students' level of achievements is taken into consideration. In that context, worldly educational teachers reach consensus about the need of professionalization by searching several answers of the following questions: To which topics accent should be put during their initial education? What kind of curriculum should be designed? Whether the teachers are more successful in their work if during their initial education accept greater knowledge and develop abilities in order

to apply them or will they be able to make continuous changes of their pedagogical acquirements? Whether during their initial education the teachers are going to prepare themselves as practical people who will routinely apply examined didactical- methodical approaches or as reflective professionals who in every moment of their pedagogical working can answer not only the questions what and how something can be done, but also what is that something about?

In this paper the results of an empirical research done in June, 2010 are given. The focus group is 45 students (seniors) from the department of elementary school education at the Faculty of Education in Stip. The main goal of this research is to reveal strong and weak parts of the model for practical pedagogical/professional qualification of the students while studying their attitudes and opinions about the significance of the sensibility model, the significance of the educational profession and the significance of the students' qualification model about planning, organizing, realizing, and assessing the teaching (methodical-didactical aspects).

Key words: pedagogical practice, model, education, teachers

Вовед

Образованието на наставници во фокусот на европскиот општествен контекст

Сите земји во Европската унија се согласуваат дека наставничките компетенции претставуваат значаен предуслов не само за квалитетна настава туку и за создавање на кадри кои ќе бидат способни да дизајнираат концепти за квалитетно образование. „Во процесот на изградување на „европска заедница втемелена на знаење“ значајна улога имаат наставниците и нивното образование“, заклучува Европската комисија за образование, Министрите за образование на државите членки на ЕУ, како и огромен број на членови на образовната фела.“ (F. Buchberger, et al., 2000, 2) Од тие причини се погласни и појасни се заложбите за професионализација на наставничката работа преку воспоставување на стандардизирани механизми и мерки. Сериозните синтези базирани на релевантни истражувачки докази изнесени во Зелената книга за образование на наставници (F. Buchberger, et al., 2000) јасно укажуваат дека клучни подрачја/дискурси во кои се неопходни интервенции во функција на подобрување на образованието на наставници се:

1. Политиките за образование на наставници,
2. Партнерството меѓу образованието на наставници и училиштата,
3. Рефлексивната практика во образованието на наставници,
4. Воспоставување на моќни средини за учење во рамки на институциите за образование на наставници,
5. Дидактиката како наука/науки за наставничката професија,
6. Мултикултурализмот и образованието на наставници,
7. Проблеми врзани со половата структура и образованието на наставници.

Сосема е евидентно дека детектираните подрачја опфаќаат проблеми од сферата на образованието на наставници кои се транспросторни и транскulturни или проблеми кои имаат глобално значење за институциите кои се занимаваат со оваа дејност.

Рapidно зголемените барања кои општеството ги поставува пред денешниот наставник отвараат бројни старо-нови дилеми кои пак стануваат предмет на се поинтензивни истражувања посебно на оние кои работат во сферата на иницијалното образование на наставници. Ако ја земеме за репер Европа тогаш ќе се види дека и таму, како и кај нас, се уште не е направен потребниот баланс меѓу академските предметни знаења, знаењата од областа на образовните науки и методиките, и педагошката практика/професионалната практика. Од една страна се критикува претераниот практицизам и занаетчиска насоченост на студиските програми по кои студираат студентите за одделенска настава (primary school) од друга страна претераниот академизам и отсуство на знаења од областа на образовните науки и

практиката, во програмите по кои студираат наставниците, посебно, во средните училишта.

Детектирањето на разликите во однос на моменталната состојба во сферата на образованието на наставници меѓу земјите-членки на Европската унија, како и разликите во квалитетот на дискурсите на образованието воопшто, а образованието на наставниците посебно, резултирало со бројни предлози за подобрување кои сепак за различни земји ќе имаат различно значење/место во реформите.

Блиската соработка меѓу наставничката професија, училиштата и образованието на наставници со сите свои различности во поедини системи на образование на наставници е еден од заедничките услови за висок квалитет. Во многу земји од Европа, а и пошироко, сепарацијата и фрагментацијата на трите компоненти е карактеристична и се третира како можеен фактор кој ја депривира нивната синергетска моќ. Последните петнаесетина години, во многу расправи, меѓу повеќето предлози за реформа во системот за образование на наставници се нагласува приоритетната потреба од преиспитување на формите на соработка меѓу институциите за иницијалното образование на наставници и училишта, но и на целите на соработката, а заради зајакнување на практиката на студентите, на наставниците почетници, но и на оние со поголемо работно искуство. (Tony Bates, 1999; Theodor Sander, 1997)

Посериозни обиди за воспоставување на партнерства се направени во Шведска, Англија и Велс. Нивните модели за професионално оспособување на идните наставници тендираат кон обезбедување на обострана поддршка во сферата на: предавања за практичната компонента на програмата за иницијално образование на наставниците, истражување и развој, и училишни активности, а за унапредување на соработката меѓу училиштата и институциите за образование на наставници посебно се инсистира на создавање на професионална култура за учење.

Во земјите (и нашата) од поранешните југословенски простори, како резултат на скоро пеесетгодишната заедничка образовна историја се развил и се уште опстојува тристепен модел на педагошко практично оспособување на идните одделенски наставници кој се базира на партнерство меѓу факултетските наставници-методичари и наставниците од менторските училишта.

На првиот степен студентите учат како да поучуваат по пат на набљудување на работата на искусните наставници и стекнуваат некакви искуства под нивно непосредно раководство – многу слично како чиракот кога го учи занаетот од неговиот мајстор. На овој начин студентите развиваат идеи за процесот на поучување и усвојуваат конкретни стратегии, а менторите главно имаат улога на модел.

На вториот степен студентите учат да поучуваат преку систематско практикување на стекнати вештини и техники за поучување, при што менторот и „факултетскиот наставник“ или асистент ја следат работата на студентите, а потоа им даваат повратна информација за нивната успешност. Тука може да стане збор за степен на кој се формираат некои компетенции значајни за наставничката професија.

Третиот степен од моделот за кој што често се дискутира внатре во институциите за образование на наставници како за посакувано ниво, треба да обезбеди рефлексивност и претпоставува учење втемелено на критичко промислување за различни пристапи во поучувањето и учењето. Ваквиот пристап се очекува да придонесе за продлабочено разбирање на процесите на учење и поучување, а менторот и студентот имаат улога на ко-истражувачи.

Напорите во Р Македонија да се унапреди професионалниот развој на наставниците преку унапредување на педагошката/професионалната пракса на студентите/идни наставници секогаш не вродуваа со плод заради мултифакторското влијание врз овој процес за кое во трудот нема да се расправа.

Теориско – емпириски пристап

Педагошкиот факултет во Штип последните години големо внимание посветува на реформите поврзани со образованието на одделенските наставници. Посебен

акцент, во текот на студирањето, се става на воспоставување на систем за интегрирање на професионалната пракса на студентите. Истата се реализира во партнерство со основни училишта кои имаат статус на менторски училишта. Во моментот се работи на усовршување на договорот за соработка/партнерство во кој уште попрецизно ќе бидат определени обврските и правата на вклучените страни во реализацијата на професионалната практика, како и на изработка на прирачник за менторство. Студиската програма за Одделенска настава го здржува тристепенитиот модел за практично оспособување на студентите и интегрирање на теоретските знаења од релевантни области од образовните науки, методиките и науките кои ги покриваат знаењата од предметите кои наставниците ги предаваат од прво до пето одделение, но со интенција да ги прилагоди целите и пристапите на потребите за создавање на европски наставник, а преку почитување на Заедничките европски принципи за компетенции и квалификации на наставникот (Петровска, Соња, 2010, 57-60).

Првото ниво од моделот е именуван како Педагошка практика, со 24 часови распределени во два семестри. Глобална цел на програмата по педагошка практика е да им овозможи на студентите/идните наставници запознавање со карактеристиките на наставничката професија и сите аспекти на училишното функционирање, сензибилизирање за потребата од поврзување на теоријата и практиката, како и искусно да го доживеат училишниот живот. Основни методи кои се практикуваат во реализацијата на истата се хоспитација, систематско набљудување и анализа на педагошка документација.

Второто ниво за практично оспособување е именувано како Методичка практика и се реализира во рамки на часовите по сите методики на наставата по предметите кои идните наставници ќе ги предаваат, а согласно државните наставни планови и програми за деветгодишно основно училиште. Основна цел на ова ниво е практично оспособување на студентите/идните наставници за стручно, критичко и креативно планирање, организирање, реализирање и вреднување на наставата по одделни наставни предмети. Клучна улога во практичното оспособување на студентите имаат професорите и асистентите по конкретните методики и менторите/наставници од училиштата. Практичното оспособување започнува во предавалните на факултетот преку планирање, организирање, реализирање и вреднување на симуирани наставни часови, присуство во училиштата (природна средина) систематско набљудување на часови изведени од страна на менторите и самостојно изведување на настава под менторство на менторите наставници, а согласно менториран процес на планирање, од страна на наставниците и асистентите одговорни за посебните методики.

Третото ниво за практично оспособување на студентите е именувано како Педагошки стаж. Се реализира во текот на осмиот семестар од студирањето и трае три работни седмици. Глобална цел на ова ниво на практично оспособување е самостојно извршување на наставничките задачи. Нивото на менторирање е намалено, но супервизијата од страна на професорите, асистентите и менторите е континуирана. Согласно законската легислатива која го уредува функционирањето на основното образование во Р Македонија и според која наставниците приправници самостојно реализираат настава (иако тоа го прават под менторство на веќе искусни наставници тие сепак се сами во училиницата со своите ученици) наставниот и соработничкиот кадар на факултетот овој сегмент на практично оспособување на студентите го сметаат како исклучително значаен.

Моделот кој е дизајниран согласно 65 годишната традиција на нашата институција (наши претходници: Учителска школа „Гоце Делчев“ – Штип, Виша педагошка школа „Гоце Делчев“ – Штип и Педагошка академија „Гоце Делчев“ – Штип), како и согласно современите светски и европски тенденции во развојот на образованието на наставници, очекуваме дека ќе даде позитивни ефекти на три нивоа:

- Развивање на силно, двострано корисно, партнерство со училиштата

- Диференцијација и разбирање за потребата од поделба на работата и одговорноста меѓу партнерите (факултетот и менторските училишта).

- Квалитетно оспособување на студентите за нивната професија и сензибилизирање за нивната улога како унапредувачи на воспитно-образовната дејност во училиштето и пошироко во општеството.

- Поактивна партиципација на компетентниот наставно-научен кадар од факултетот во професионалното усовршување на веќе вработените наставници.

И покрај нашето долгогодишно искуство во практичното оспособување на наставниците, во континуитет се обидуваме да ги откриеме слабите и силните страни на овој модел и да предложиме активности за негово подобрување. Во тој контекст е и ова наше истражување. Образованието на наставници е едно ново поле за истражување кое сеуште нема определена теориска подлога. Но тоа не смее да не обесхрабри и одврати од нашите намери за стручни и научни достигнувања.

Предмет на ова истражување се ставовите и мислењата на студентите од Педагошкиот факултет во Штип (апсолвенти) за значењето на моделот за педагошка/професионална практика во нивното практично оспособување, како и нивото на неговиот придонес во професионалниот развој на студентите.

Согласно предметот *цел* на истражувањето беше да се откријат силните и слабите страни на моделот за професионално оспособување на студентите преку проучување на нивните ставови и мислења за: значењето на моделот за развој на сензитивноста на студентите за значењето и комплексноста на наставничката професија, значењето на моделот за развивање на способности за планирање, организирање, реализирање и вреднување на наставата (методичко-дидактички аспекти).

Општа хипотеза: Очекуваме дека студентите/идни наставници позитивно ќе ги оценат можностите кои ги нуди моделот за педагошка/професионална практика за нивно практично оспособување за вклучување во воспитно-образовниот процес во училиштето.

Помошни хипотези:

1. Очекуваме дека студентите/идни наставници позитивно ќе ги оценат можностите кои ги нуди моделот за педагошка/професионална практика за развојот на сензитивноста на студентите за значењето и комплексноста на наставничката професија.
2. Очекуваме дека студентите/идни наставници позитивно ќе ги оценат можностите кои ги нуди моделот за педагошка/професионална практика за нивно практично оспособување за извршување на комплексните задачи во наставната работа (планирање на наставата и методички проекции)
3. Самопроцената на студентите за нивото на нивната практична оспособеност ќе покаже дека тие недоволно се чувствуваат подготвени за да се вклучат во реализацијата на воспитно-образовната работа во училиштата.

Методолошки пристап на истражувањето

Во истражувањето е користен дескриптивно-аналитички метод со цел да се опишаат и детектираат моменталните тенденции и некои исходи од оваа компонента на курикулумот за образование на наставници на Педагошкиот факултет во Штип. Како основни истражувачки техники се користени анкетирање и скалирање, а за потребите на истражувањето е изготвен прашалник – скалер составен од три групи на прашања соодветни на теориската рамка на истражувањето. Со оглед на нашата намера, да продолжиме продлабочено да го истражуваме проблемот, со интенција да се подобри моделот на практично педагошко/професионално оспособување на нашите студенти и зајакне партнерството со менторските училишта, инструментот се уште ја нема поминато методолошката процедура за определување на неговите метриски карактеристики и нема продлабочена статистичка анализа.

Во истражувањето беа вклучени 45 редовни студенти (апсолвенти) на Педагошки факултет во Штип – генерација 2006/07 година (апсолвирала по наставниот план и програма реформирани согласно Болоњската декларација).

Резултати и дискусија

Првото прашање од прашалникот-скалер беше наменето за испитување на мислењето на студентите во врска со доволноста на фондот на часови наменети за остварување на првото ниво на професионално оспособување согласно моделот на нашиот факултет. Иако овие студенти (според студискиот план) имаа дури 36 часа за педагошка практика, распоредени во три семестри, тие сметаат дека целта заради која се и наменети овие часови е преамбициозна, а фондот недоволен. Дури 38 (84.44%) студенти одговориле со недоволен, а само 5 (11.11%) студенти - доволен и 2 (4.44%) студенти – не се сигурни. Во истиот тој контекст се и одговорите на наредното прашање – Во која година од вашите студии сметате дека треба да се почне со посета на училиштата и педагошката практика? (38/84.44% студенти одговориле - во третиот семестар, 5/11.11% студенти одговориле - во четвртиот семестар, а само 2/4.44% студенти - не се сигурни). Од 38 те студенти кои сметаат дека уште во II семестар треба да се остварат партнерства со менторските училишта како аргумент за нивниот став ја наведуваат сопствената нетрпеливост која ја почувствувале во текот на првата година од студирањето за запознавање со училишниот живот преку нивна директна партиципација во истиот.

Анализата на добиените одговори од првата скала (составена од 6 прашања, а наменета за испитување на ставовите и мислењата на студентите за значењето на моделот на педагошката/професионалната практика за развој на нивната сензитивност за значењето и комплексноста на наставничката професија) открива дека најголем број/процент од испитаниците се воглавно согласни и во потполност согласни со понудените ставови што упатува на заклучокот дека моделот на професионална практика на нашиот факултет им помага и им нуди можност на студентите: Да ја сфатат потребата од поврзување на теоријата и практиката (97,8%), Да изберат модел на наставничко однесување (91%), Да се зголеми нивниот интерес за вршење на наставничката професија (97.7%), Да се соочат со комплексноста на наставниот процес (88.9%), Да ја разберат комплексноста на улогите на наставникот во училиштето (91%), Да сфатат дека без споделување на добри наставни практики не може да се биде добар наставник (95.6%). Да умеат да соработуваат со колегите и менторите (93.3%), и Да ја сфатат потребата од вреднување на сопствената работа (68.9%).(Табела 1.)

Табела 1. Ставовите и мислењата на студентите за значењето на моделот за развојот на сензитивноста на студентите за значењето и комплексноста на наставничката професија

Моделот за практично оспособување на мојот факултет ми овозможи:

	А		Б		В		Г		Д		Вкупно		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	0	0	0	0	1	2.2	10	22.2	34	75.6	45	100	45	5	0
2.	1	2.2	1	2.2	2	4.4	8	17.8	33	73.3	45	100	45	5	0.5
3.	0	0	1	2.2	0	0	6	13.3	38	84.4	45	100	45	5	0
4.	0	0	4	8.9	1	2.2	8	17.8	32	71.1	45	100	45	5	0.5
5.	0	0	1	2.2	2	4.4	3	6.7	38	84.4	44	97.8	45	5	0
6.	0	0	0	0	2	4.4	7	15.6	36	80.0	45	100	45	5	0
7.	0	0	2	4.4	1	2.2	9	20.0	33	73.3	45	100	45	5	0.5
8.	3	6.7	2	4.4	8	17.8	15	33.3	16	35.6	44	97.8	45	5	0.5

Легенда на ознаки во Табела 1.

А - Воопшто не се согласувам; Б - Воглавно не се согласувам; В - Нерешителен сум;
Г - Во главно се согласувам; Д - Се согласувам во потполност;

1. Да ја сфатам потребата од поврзување на теоријата и практиката
2. Да изберам модел на наставничко однесување
3. Да се зголеми мојот интерес за вршење на наставничката професија

4. Да Се соочам со комплексноста на наставниот процес
5. Да ја разберам комплексноста на улогите на наставникот во училиштето
6. Да Сфатам дека без споделување на добри наставни практики неможе да се биде добар наставник
7. Да умеам да соработувам со колегите и менторите
8. Да ја вреднувам сопствената работа

Во Табела 2. се претставени резултатите од ставовите на студентите за значењето на моделот за нивната оспособеност за планирање на наставата. Рапоредот на фреквенциите и процентуалните изрази низ полињата за согласност открива дека најголемиот дел од испитаниците (воглавно се согласувам и потполно се согласувам) сметаат дека моделот им овозможува да се оспособаат за: дизајнирање на методичката концепција на час (95.5%), изработка на методички синопсис за час според терк/урнек (100%). Драстично, помал број на испитаници сметаат дека овој модел дава можност за да се оспособат за: самостојна изработка на годишниот (глобален) план (51.6%), самостојна изработка на тематското планирање (40%), препознавање на предностите и недостатоците на веќе постојни планови (40%).

Табела 2. Ставовите на студентите за значењето на моделот за практично оспособување за нивната оспособеност за планирање на наставата

Моделот на практично оспособување на мојот факултет ми овозможи:

	А		Б		В		Г		Д		Вкупно		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	0	0	5	11,1	24	53,3	0	0	16	35,6	45	100	45	5	0,5
2.	0	0	24	53,3	3	6,7	18	40	0	0	45	100	45	3	0,5
3.	0	0	0	0	27	60	5	11,1	13	28,9	45	100	45	5	0,5
4.	0	0	0	0	2	4,5	15	33,3	28	62,2	45	100	45	4	0,5
5.	0	0	0	0	0	0	10	22,2	35	77,8	45	100	45	5	0,5

Легенда на ознаки во Табела 2.

- А - Воопшто не се согласувам; Б - Воглавно не се согласувам; В - Нерешителен сум;
Г - Во главно се согласувам; Д - Се согласувам во потполност;
1. Да можам самостојно да го изработам годишниот (глобален) план
 2. Да можам самостојно да го изработам тематското планирање
 3. Да ги препознавам предностите и недостатоците на плановите
 4. Да можам да ја осмислам методичката концепција на часот
 5. Да можам да изработам подготовка или методички синопсис за час според терк/урнек

И додека практичната обука за планирање главно подразбира инструкциска обука на студентите по некаков веќе утврден терк/урнек за планирање, во методичката проекција ние инсистираме на повисоко ниво на знаења (разбирање, примена, донесување на одлуки, креирање на стратегии, рефлексивност).

Податоците во Табела 3. ни откриваат дека студентите моделот го оценуваат со високи оценки, тие се согласни (потполно и воглавно) дека тој нуди можност за развивање на способности за: примена на стекнатото знаење при операционализација на целите на наставата (97.8%), избор на соодветни настани методи (91.1%) избор и изработка на соодветни наставни средства (98.8%) избор на соодветна социјална организација на учениците во одделениет (88.9%), интеграциски пристап во наставата (95.6%), осмислување и примена на диференцирани задачи за учениците (83.3%), примена на стратегии и техники за мотивирање на учениците (91.1%). Ставовите на студентите откриваат позитивен однос кон моделот и по однос на неговата моќ во поглед на стекнување на некои знаења, како на пример преку педагошката практика студентите можат да научат како може да се интегрира ИКТ во наставата, како може да се избира и користи соодветна литература за подготовка на час, како може да се изврши систематизација на наставните содржини и како може да се изберат и користат различни инструменти за следење, проверување и вреднување на постигнувањата на учениците. (Види табела 3.)

Табела 3. Ставовите на студентите за значењето на моделот за нивно оспособување за методичко проектирање на часови

Моделот на практично оспособување на мојот факултет ми овозможи:	А		Б		В		Г		Д		Вкупно		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	0	0	0	0	1	2,2	8	17,8	36	80,0	45	100	45	5	0
2.	1	2,2	1	2,2	2	4,4	6	13,4	35	77,8	45	100	45	5	0,5
3.	0	0	1	2,2	0	0	4	8,9	40	88,9	45	100	45	5	0
4.	0	0	1	2,2	4	8,9	6	13,3	34	75,6	45	100	45	5	0,5
5.	0	0	1	2,2	38	84,4	3	6,7	2	4,4	44	97,9	45	5	0
6.	0	0	5	11,1	2	4,4	0	0	38	84,4	45	100	45	5	0
7.	0	0	0	0	0	0	6	13,3	35	77,8	41	91,1	45	4	0
8.	0	0	0	0	0	0	2	4,5	41	91,1	43	95,6	45	5	0
9.	0	0	0	0	5	11,1	10	22,2	28	62,3	43	95,6	45	5	0,5
10.	0	0	0	0	4	8,9	22	48,9	16	35,5	42	93,3	45	5	0,5
11.	0	0	0	0	3	6,7	10	22,2	30	66,7	43	95,6	45	5	0,13

Легенда на ознаки во Табела 3.

А - Воопшто не се согласувам; Б - Воглавно не се согласувам; В - Нерешителен сум;

Г - Во глевно се согласувам; Д - Се согласувам во потполност;

1. Успешно да го применувам стекнатото знаење при операционализација на целите на наставата
2. Да се оспособам да избирам соодветни настани методи
3. Да научам како да избирам и изработам соодветни наставни средства
4. Да се оспособам да избирам соодветна социјална организација на учениците во одделението
5. Да научам како може да се интегрира ИКТ во наставата
6. Да научам да избирам и користам соодветна литература за подготовка на час
7. Да се оспособам за примена на стратегии и техники за мотивирање на учениците
8. Да се оспособам за интеграциски пристап во наставата
9. Да знам како се врши систематизација на наставните содржини
10. Да умеам да осмислам и применам диференцирани задачи за учениците
11. Да научам како да користам различни инструменти за следење, проверување и вреднување на постигнувањата на учениците

После секоја од скалите, за секој аспект од практичното оспособување на студентите, беа поставени прашања со кои се бараше од испитаниците да се самопроценат, на тростепенa скала (незадоволително, добро, одлично), по однос на нивото на нивната оспособеност за вклучување во воспитно-образовната работа во училиштето (ниво на сензитивност за значењето и комплексноста на наставничката професија; ниво на практична оспособеност за планирање на наставата, и ниво на оспособеност за методичко проектирање на наставни часови). Анализата на добиените резултати покажува дека најголем број (35/77.8%) студенти, по однос на нивото на нивната сензитивност за значењето и комплексноста на наставничката професија, се самопроцениле како „одлично сензитивни“, 6 студенти или 13.4% се категоризирале во категоријата „добро сензитивни“, ниту еден од студентите не го избрале нивото означено како незадоволително.

Во однос на вториот аспект на практична оспособеност, 38/84% сметаат дека се одлично оспособени и 7/15.6% добро оспособени, а по однос на третиот аспект само 10/22.2% сметаат дека одлично се оспособени за методичко проектирање на наставен час. Дури 35/77.8% испитаници се процениле со незадоволително.

Можни се бројни факторите кои влијаат врз нивото на практичната оспособеност на нашите студенти како например: училишното менторство, факултетското менторство и супервизија, организацијата на практичната обука, бројот на студентите и конечно – практичното оспособување на студентите е само една компонента од курикулумот по кој се образуваат нашите студенти. Сепак ставовите на студентите во врска со можностите кои ги нуди нашиот модел ни потврдуваат дека сме на вистинскиот пат.

Заклучок и препораки

Анализата на резултатите од многу истражувања, меѓу кои и од нашето и теориските концепции од сферата на образованието на наставници, упатува на заклучок дека времето кога целите на основното образование можеа да бидат остварени со посредство на професионален ангажман на наставник практичар /

занаетчија кој само рутинирано ќе применува проверени дидактичко–методички приоди и ќе репродуцира модели на наставна работа, кои ги запознал во текот на своето школување, помина. Денес професионалноста на наставникот се мери и според неговата способност за: апликација на знаењата, способностите и вештините кои ги стекнал низ останатите предметни програми, рефлексивност во сопствената работа која развива креативност и посебно оригиналност во педагошкото пристапување.

Ставовите на најголемиот број на испитаници по сите прашања упатуваат на умерен или во потполност позитивен однос кон моделот за педагошко/професионално практично оспособување. Фактот што во истражувањето немаше негативни ставови по однос на можностите кои ги нуди моделот не наведува на размисла дека можеби: иако истражувањето беше анонимно, испитаниците не биле во доволна мера искрени, примерокот на истражувањето е мал, но и дека има потреба од проучување на ставовите на училишните ментори, „факултетските наставници“ и асистенти.

Самопроценката на студентите за нивото на практичната оспособеност ни даде информација за можни слаби страни (мал број на часови, пропусти во процесот на менторирање и супервизија) на моделот, но и на целокупниот курикулум по кој студираат одделенските наставници.

Континуираното подобрување на системот на практичното оспособување на студентите на Педагошкиот факултет во Штип е наша заложба и според нашевидување треба да се движиме кон создавање на модел кој ќе обезбеди развој на широк репертоар на професионални акции во природна средина (менторски училишта) предложени од страна на факултетот и обезбедување на наставници кои во вистинската смисла на зборот ќе го носат епитетот – ментор.

Развојот на широкиот репертоар на професионални акции треба да биде насочен кон обезбедување на услови (партнерство) за развивање на компетенции кај студентите за рефлексивно и теориски втемелено воспитно-образовно делување во училишниот контекст. Интегрирање на праксата (во сите модели и нивоа на образование на наставници) со останатите компоненти на образованието на наставници треба да вклучи: развивање на силни партнерстава со училиштата кои ќе ги развијат високо оспособени кадри од факултетот, за методичко и организациско обликување на воспитно-образовната работа во училиштата и висококвалитетни училишни ментори со формализиран статус во училиштето и на факултетот. Споделената одговорност ќе поттикне не само развој на моделите за практично оспособување на студентите/идни наставници, туку ќе помогне и во изградување на училишта и институции за образование на наставници кои ќе бидат центри/лабаратории за истражување, вклучување на наставниците приправници во училишниот живот и доживотно усовршување на оние поискусните.

Литература

Budić, S. i dr. (2008). Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola. Novi Sad. Filozofski fakultet – odsek za pedagogiju.

Gajić, O. (2008). Pedagoško-metodička praksa studenata u Evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepata: Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola (ur. Budić, S.). Novi Sad. Filozofski fakultet – odsek za pedagogiju.

Gajić, O. Budić, S. (2006). Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata (inostrana iskustva): Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (ur. odbor O. Gajić at al.), knj.2. Novi Sad. Filozofski fakultet. 337–348.

F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson. (2000). Green paper on teacher education in Europe - High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Umeå universitet. ISBN 91-973904-0-2, Umeå.

Jukić, S. (1990). Povezivanje teorije i prakse – pretpostavka za unapređivanje nastave i didaktičke teorije. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, br. 7–8, 276–285.

Jukić, S. (2005). Didaktičko-metodički fragmenti. Vršac. Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vrsac.

Kamenov, E. (2006). Odnos teorije i prakse u pripremi budućih vaspitača: Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (ur. odbor O. Gajić at al.), knj.1. Novi Sad. Filozofski fakultet. 105–119.

Matijević, M. (2007). Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja: Zbornik. (ured. N. Babić). Osijek. Učiteljski fakultet - Osijek.

Nedeljković, M. (1998). Mesto i uloga vežbaonice u obrazovanju učitelja: Zbornik radova. Metodika – naučna i nastavna disciplina. Jagodina. Učiteljski fakultet u Jagodini.

New Flexibilities in Teacher Education?. (1998). Ed. Theodor Sander. Volume 1, Nr 2, Papers of a symposium of TNTEE sub-networks A at the ECER in Frankfurt. September 1997. прочитано на 6 октомври, 2011. http://tntee.umu.se/publications/publication1_2.html

Петровска, Соња. (2010). Училишна педагогија и училишна организација. Штип. Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.

Ставрева Веселиновска, С и сор. (2009). Запозвање на околината за второ одделение за деветгодишно основно образование. Скопје. Просветно дело.

Ставрева Веселиновска, С и сор. (2009). Мојата околина за трето одделение за деветгодишно основно образование. Скопје. Просветно дело.

The Development of Innovative Strategies of Cooperation between Teacher Education Institutions and Educational Services. (ur. Tony Bates). Volume 1, Nr 1. December 1999. прочитано на 5 октомври, 2011. http://tntee.umu.se/publications/journal1_1.html

Vilotijević, M. (1995). Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa, Beograd. Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.

